

University of Groningen

Onderwijs in het Engels op een Nederlandse basisschool

Wiegman, N.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2013

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Wiegman, N. (2013). *Onderwijs in het Engels op een Nederlandse basisschool*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



**rijksuniversiteit
groningen**

gion, gronings instituut
voor onderzoek van onderwijs

Onderwijs in het Engels op de Nederlandse basisschool

Leren basisschoolleerlingen de wereldoriëntatievakken even goed wanneer ze
in het Engels les krijgen?



Nadine Wiegman

Wetenschapswinkel Onderwijs

Juli 2013

Colofon

Titel: Onderwijs in het Engels op de Nederlandse basisschool

Auteur: Nadine Wiegman

Een uitgave van: Wetenschapswinkel Onderwijs
Rijksuniversiteit Groningen

Begeleiding: Marjolein Deunk & Theo Van Batenburg

Met dank aan: Dit onderzoek is uitgevoerd op initiatief van de GSV, ik dank de leerkrachten van de GSV en de Binckhorst-St. Jan voor hun medewerking.

Uitgave: Groningen, juli 2013

Contact: Wetenschapswinkel Onderwijs
Grote Rozenstraat 3
9712 TG Groningen
050-3636667
Wewi-Onderwijs@rug.nl
www.rug.nl/wewi

Samenvatting

Samenvatting

In dit onderzoek wordt nagegaan of groep acht leerlingen die wereldoriëntatie vakken aangeboden krijgen in het Engels, verschillend presteren op deze vakken dan leerlingen die deze vakken in het Nederlands krijgen aangeboden. Vakinhoud aanbieden in een vreemde taal wordt CLIL genoemd, dit staat voor Content and Language Integrated Learning. CLIL is belangrijk voor de ontwikkeling van vaardigheden in een vreemde taal, leerlingen komen meer en op verschillende manieren in aanraking met de vreemde taal. Maar het toepassen van CLIL mag niet ten koste gaan van prestaties op de wereldoriëntatie vakken. In hoeverre dit al dan niet het geval is staat centraal in dit onderzoek. Er is hiertoe een vergelijking gemaakt tussen de prestaties op de wereldoriëntatie vakken van de cito-eindtoets van 57 leerlingen op een reguliere basisschool en 28 leerlingen op een CLIL school. Daarnaast is er door middel van observaties en interviews op de basisscholen nagegaan hoe CLIL wordt vormgegeven. Geconcludeerd wordt dat het niet uit maakt of leerlingen in een vreemde taal of in de moedertaal les krijgen, de prestaties blijven hetzelfde. Er blijkt echter ook dat leerlingen de les niet geheel in de vreemde taal krijgen aangeboden, maar deels ook in het Nederlands. Begrippen worden door de leerkracht vertaald naar het Nederlands tijdens de les. Daardoor biedt dit onderzoek geen informatie over de prestaties van leerlingen die een vak uitsluitend in de vreemde taal krijgen aangeboden, dat komt blijkbaar in de praktijk niet voor.

Abstract

This study investigated whether students in the last group in primary school that are offered subjects in English, perform different on these subjects than students that are offered these subjects in Dutch. Offering subject content in a foreign language is called CLIL, which stands for Content and Language Integrated Learning. CLIL is important for the development of skills in a foreign language, students receive an increased and different exposure to the foreign language. But, applying CLIL should not be at the expense of performances on different subjects. The extent to which this may or may not be the case is central to this study. There is for this purpose a comparison between the performance on the final cito test, a national standardized test of the Netherlands Institute for Educational Measurement, made of

57 students in a regular primary school and 28 students in a CLIL school. In addition there were observations and interviews in both schools, the way they are applying CLIL was investigated. It appears to be of no influence whether you get your subjects taught in a foreign or native language, the performances on these subjects remain the same. But it is also observed that the students do not only receive the whole lesson in a foreign language but also partly in their mother tongue. Certain terms are also translated by the teacher in Dutch during the lesson. Therefore this research offers no information about the performances of students who get their subjects taught exclusively in a foreign language, apparently this is not done in practice.

Voorwoord

Na de pabo 2 jaar geleden afgerond te hebben, heb ik de keuze gemaakt om verder te studeren. Ik ben aan een schakeljaar begonnen en mocht dit jaar starten met de Master Onderwijskunde aan de RUG in Groningen. Met deze Masterscriptie rond ik mijn opleiding af. In de afgelopen twee jaar heb ik enorm veel bijgeleerd en heb ik mijzelf verder ontwikkeld. Ik kijk dan ook met plezier terug op deze twee jaar.

Voor het inspirerende idee voor het onderwerp van deze thesis wil ik graag mijn vader, Ton Wiegman, bedanken. Hij maakte het mede mogelijk dat dit onderzoek kon worden uitgevoerd. Ook mijn begeleider Marjolein Deunk wil ik bedanken voor de prettige begeleiding tijdens het gehele onderzoekstraject.

Ik hoop dat u deze thesis met veel plezier en interesse leest en het u misschien kan inspireren tot ideeën.

Nadine Wiegman

Groningen, 19 juni 2013.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	7
Hoofdstuk 2 Beleidsmatig en Theoretisch kader	9
§ 2.1. Tweektalig onderwijs	9
§ 2.2. CLIL	9
§ 2.3. Effecten van CLIL	12
§ 2.4. Vraagstelling.....	15
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode	16
§ 3.1. Onderzoeksontwerp	16
§ 3.2. Participanten	16
§ 3.3. Procedure	16
§ 3.4. Instrumenten	17
§ 3.5. Data-analyse	18
Hoofdstuk 4 Resultaten	19
§ 4.1. Schoolportretten.....	19
§ 4.2. Inhoud van de lessen.....	20
§ 4.3. Beleid met betrekking tot tweetalig onderwijs	23
§ 4.4. Prestatie wereldoriëntatie	26
Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie.....	28
Hoofdstuk 6 Opbrengsten en aanbevelingen.....	31
§ 6.1. Opbrengsten van het onderzoek	31
§ 6.2. Aanbevelingen	31
§ 6.3. Aanbevelingen voor de praktijk	32
Literatuurlijst.....	33
Bijlage I Observatieformulier	37
Bijlage II Interviewvragen	41

Hoofdstuk 1 Inleiding

Nederland is een voorloper in Europa in het geven van Engels in het basisonderwijs (Edelenbos & Vinjé, 2000). De laatste jaren heeft het Engels meer aandacht gekregen binnen het onderwijs door de internationalisering binnen Europa (Seikkula-Leino, 2007). In Nederland spreken we van tweetalig onderwijs (tto) en vroeg vreemde talen onderwijs (vvto) wanneer een vreemde taal in grote mate wordt geïntegreerd in het onderwijs (Europees Platform, 2008a). Met tweetalig onderwijs wordt bedoeld dat er lessen in een vreemde taal worden gegeven in het voortgezet onderwijs: “Op het tto wordt bij een gedeelte van de niet-talenvakken een andere taal dan de moedertaal als instructie- en communicatietaal gebruikt. Voorbeelden van deze vakken zijn geschiedenis, biologie en wiskunde. Tijdens de tto-lessen en buitenschoolse activiteiten spreken docenten en leerlingen geen Nederlands, maar de vreemde taal.” (Europees Platform, 2008b). In het basisonderwijs is het vroeg vreemde talen onderwijs in opkomst: “Vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) wil zeggen dat scholen hun leerlingen extra uren Engels (naast het verplichte Engels in de bovenbouw), Duits, Frans of Spaans (meestal vanaf groep 1) onderwijzen.” (Europees Platform, 2008c).

De meeste vvto basisscholen kiezen voor de vreemde taal Engels (Europees Platform, 2008g). Volgens Edelenbos en Vinjé (2000) is de voorkeur voor Engels op reguliere basisscholen gebaseerd op twee overwegingen, allereerst is Engels een universele taal te en daarom van groot belang voor Nederlanders. Ten tweede is Engels de enige vreemde taal die in het voortgezet onderwijs aan alle eerstejaars scholieren wordt onderwezen. Op tto en vvto scholen wordt er meer Engels gegeven dan op een reguliere basisschool, namelijk één uur per week (idem). Dit zou kunnen betekenen dat vvto-leerlingen een voorsprong hebben met betrekking tot het Engels op het voortgezet onderwijs.

Een manier om meer Engels te kunnen onderwijzen, is gebruik te maken van CLIL. CLIL staat voor Content and Language Integrated Learning (Pérez-Cañado, 2012). CLIL houdt in dat het verwerven van Engels niet alleen vanuit het taalvak Engels gebeurt maar dat het ook geïntegreerd wordt binnen andere vakken (Serra, 2007). Het uitgangspunt van CLIL is zorgen voor een goede taalontwikkeling in de tweede taal (Gajo, 2007). Met CLIL worden de instructie en de lesstof van bepaalde vakken niet in het Nederlands maar in het Engels gegeven. De achterliggende gedachte is dat leerlingen het Engels beter leren binnen een voor hun relevante context. Volgens Gajo (2007) moet het geven van Engels geïntegreerd worden binnen het gehele onderwijs, deze opvatting sluit aan bij CLIL.

Veel onderzoek naar CLIL vindt plaats in het voortgezet onderwijs en niet binnen het primair onderwijs. Er zijn onderzoeken die zich voornamelijk richten op prestaties, zoals het onderzoek van Seikkula-Leino (2007) waarin de prestaties van CLIL scholieren op vakinhoudelijke kennis worden vergeleken met niet CLIL scholieren. En ook het onderzoek van Gajo (2007) over de manier waarop tweetaligheid bijdraagt aan de ontwikkeling van vakinhoudelijke kennis. Ook zijn er onderzoeken die zich richten op de self-efficacy van leerlingen zoals onderzoek van Hunt (2011), over de opvattingen en ervaringen van scholieren over CLIL. Tot slot zijn er ook onderzoeken die zich richten op de aanpak van het onderwijs: De Graaff, Koopman, Anikina en Westhoff (2007) hebben onderzoek gedaan naar het ontwikkelen van een observatie-instrument met betrekking tot een effectieve pedagogiek in CLIL en Evnitska en Morton (2011) over de kennisconstructie, het betekenis geven en de interactie in CLIL klassen. Ook Lagabaster en Sierra (2010) kijken naar de manier waarop het onderwijs is ingericht door een vergelijking te maken tussen immersie en CLIL. Met immersie wordt een de gehele tijd of een gedeelte hiervan een andere taal aangeboden. Deze andere taal is niet perse een vreemde taal, dit kan ook Fries of Baskisch zijn.

Vele onderzoeken zijn gericht op het taalaspect: er wordt gekeken naar de invloed en voordelen van CLIL op de 1^e en 2^e taal. Over het algemeen wordt een positieve invloed van CLIL op de taalontwikkeling in de tweede taal gerapporteerd (Gajo, 2007). Het is echter ook belangrijk om te kijken naar neveneffecten van het uitgebreide tweede taal aanbod en om de effecten van CLIL op de eerste taal en op vakinhoudelijke kennis te bestuderen omdat CLIL niet ten koste mag gaan van andere vaardigheden en kennis van de leerlingen. In dit onderzoek wordt gekeken naar de effecten van CLIL in het basisonderwijs op de prestaties binnen vakken die in de tweede taal worden aangeboden, in dit geval wereldoriëntatie.

Hoofdstuk 2 Beleidsmatig en Theoretisch kader

§ 2.1. Tweetalig onderwijs

Tweetalig onderwijs is het onderwijzen van één of meerdere niet-talige vakken, gedeeltelijk of volledig in een tweede taal (Gajo, 2007). Van de 659 middelbare scholen in Nederland bieden er 120 tto aan (18%) (CBS, 2012). Het grootste gedeelte van deze scholen biedt als tweede taal Engels aan, twee scholen bieden Duits aan (Europees Platform, 2008d). Zoals tto gericht is op het voortgezet onderwijs, richt vroeg vreemde talen onderwijs zich op het primair onderwijs. Vvto houdt in dat basisscholen, naast het aanbieden van de verplichte vreemde talen in groep 7 en 8, al eerder een vreemde taal aanbieden, mogelijk al vanaf groep één. De meest voorkomende aangeboden vreemde taal is Engels, maar er zijn ook scholen die Spaans, Duits of Frans aanbieden. Nederland telde in 2012 6808 basisscholen, hiervan boden er 850 (13%) een vreemde taal aan de leerlingen van groep één tot en met zeven. Dit staat tegenover 200 (3%) basisscholen in 2009. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het tweetalige onderwijs in het basisonderwijs een flinke groei heeft doorgemaakt (Europees Platform, 2008e). De noodzaak om te leren communiceren in een ‘lingua franca’, maar ook het feit dat bijna alle leerlingen in het voortgezet onderwijs Engels als een examenvak hebben, zijn belangrijke argumenten voor een uitgebreid aanbod van Engels in het primair onderwijs (Edelenbos & Vinjé, 2000).

§ 2.2. CLIL

Een manier om een uitgebreid aanbod van een tweede taal in het onderwijs te realiseren is CLIL. CLIL is een manier voor het aanbieden van vakinhoud in een tweede taal. CLIL is geleidelijk ontstaan, Gajo (2007) spreekt van drie verschillende stadia binnen het tto:

1. Immersion: een incidentele onderdompeling in de vreemde taal. Dit houdt in dat leerlingen de tweede taal verwerven door het ‘toevallig’ tegenkomen van woorden en afbeeldingen.
2. CLIL1: het expliciet leren van de vreemde taal. Hierbij staat de vakinhoud in dienst van het verwerven van de tweede taal. Op deze manier wordt geacht meer algemene en systematische talenkennis te introduceren.

3. CLIL2: vakinhoud en het verwerven van een tweede taal worden met elkaar geïntegreerd. In deze thesis ligt de focus op de laatste variant, we spreken van Engels aangeboden door middel van vakinhoud.

CLIL zorgt voor het verbeteren van de tweede taal met als middel onderwijs in vakinhoud (Gajo, 2007). Het aanbieden van CLIL wordt verwacht rendabel te zijn en vraagt geen extra tijd binnen het curriculum (De Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff, 2007). Wanneer de communicatieve vaardigheden van het Engels niet gerelateerd worden aan inhoud is Engels onderwijs niet toereikend genoeg (Gajo, 2007). Dit wil zeggen dat een Engelse les die alleen gericht is op het stampen van rijtjes met woorden, de verwerving van het Engels minder ten goede komt dan wanneer je het koppelt aan een rijke context. Kortom, Engels aangeboden in de vakinhoud van wereldoriëntatie vakken geeft scholen meer leestijd voor Engels, het aanbod is relevanter omdat het in de context van het wereldoriëntatie vak plaatsvindt en er wordt getracht als neven doel van de les de Engelse taalvaardigheid te verbeteren.

Verschillende basisscholen in Nederland mogen door deelname aan een pilot vanuit het ministerie van OCW 15% van hun onderwijstijd besteden aan vreemde talen onderwijs (Van Loon & Setz, 2012). Het reguliere aanbod is vaak één uur in de week en deze 15% is maximaal 4 uur in de week. Deze grens is wettelijk vastgesteld op basis van een Experimentenwet. Het ministerie wil hiermee onderzoeken of er een wetswijziging mogelijk is die toestaat dat een school een gedeelte van vakinhoud in een vreemde taal aanbiedt (idem). Sommige scholen maken gebruik van CLIL om deze extra lessen in de vreemde taal in te vullen. Van deze 15% wordt dan de helft (twee uur) besteed aan CLIL, ofwel het gebruik van Engels buiten de vakles Engels (idem). CLIL lessen zijn hier lessen die niet direct met de vreemde taal te maken hebben maar die wel in een vreemde taal gegeven worden (idem). De basisscholen die deelnemen aan deze pilot zijn scholen die al minstens twee jaar ervaring hebben met vvto en in alle groepen vvto geven (Europees Platform, 2008f). Onderzoek van Van Loon en Setz (2012) laat zien dat het voor scholen lastig is om ook daadwerkelijk tot deze 15% te komen, de implementatie van 15% Engels in combinatie met CLIL is lastiger en kost meer tijd dan van te voren verwacht werd door deze basisscholen. De oorzaak hiervan is dat leerkrachten vaak alle materialen voor CLIL lessen zelf moeten verzamelen omdat hiervoor nog geen geschikte lesmethoden bestaan (idem).

Het hoofddoel van CLIL is 'functionaliteit'. CLIL wordt ingezet om de bekwaamheid te stimuleren in een vreemde taal, samen met kennis van een niet-talig vak. Het gebruik van

authentieke materialen moet leiden tot een taakgericht gebruik van de taal, dat op zijn beurt is georganiseerd rond het begrijpen en interacteren met vakinhoudelijke onderwerpen. (De Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff, 2007). De hoofddoelen voor leerlingen in Nederland die onderwijs volgen middels CLIL zijn (idem):

1. Een betere beheersing van een vreemde taal.
2. Voorbereiding en oriëntatie naar een meer internationale samenleving.
3. Voorbereiding op een studie in het buitenland of cursussen gegeven in het Engels.

CLIL is voornamelijk waarneembaar in het voortgezet onderwijs, het primair onderwijs kan echter veel informatie verwerven uit de onderzoeken die hier plaats hebben gevonden. In Nederland zijn er 120 tweetalige middelbare scholen, hiervan bieden er 90 CLIL aan. Veel leerkrachten zijn echter geen native speakers en hebben geen professionele achtergrond met betrekking tot de taal-pedagogiek (De Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff, 2007). Bij het onderwijzen in een vreemde taal is de taal die gesproken wordt essentieel, de leerkracht moet deze in voldoende mate beheersen. Er is onderzoek gedaan naar een effectief gebruik van de vreemde taal. De volgende vijf hoofdindicatoren zijn gevonden (De Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff, 2007):

1. Leerkrachten zorgen ervoor dat een (minimaal) uitdagend niveau geboden wordt. Materialen moeten leerlingen aanspreken en aansluiten bij het niveau van de taalvaardigheden en de algemene kennis van de leerlingen.
 2. Leerkrachten dragen zorg voor een betekenis-gerichte verwerking. De opdrachten moeten leerlingen stimuleren om betekenissen te identificeren.
 3. Leerkrachten dragen zorg voor een vorm-gerichte verwerking. De nadruk van opdrachten ligt op een correct gebruik van regels en grammatica.
 4. Leerkrachten zorgen voor verschillen manieren van verwerking voor leerlingen. Leerkrachten bieden schrijf-, spreekvaardigheid- en creatieve opdrachten aan om verschillende manieren van het produceren van de taal te stimuleren.
 5. Leerkrachten vergemakkelijken het gebruik van compensatie strategieën voor leerlingen. De leerkrachten helpen leerlingen wanneer zij zichzelf niet goed kunnen uiten in het Engels door te vragen naar een beschrijving, gebaren of lichaamstaal te laten gebruiken.
- Dit zijn vijf punten die leerkrachten moeten beheersen om effectief vreemde taal onderwijs te kunnen onderwijzen. Deze punten zijn ook toepasbaar binnen reguliere lessen. Volgens De Graaff (n.d.) moet een CLIL leerkracht aan het volgende profiel voldoen: De leerkracht moet

geschikt materiaal kunnen selecteren, materialen kunnen aanpassen, onderscheid kunnen maken wanneer fouten te maken hebben met de taal of de inhoud, het spreken van de vreemde taal kunnen stimuleren, verschillende taal-leerstrategieën in werking kunnen stellen en de leerkracht moet kennis hebben van CLIL.

§ 2.3. Effecten van CLIL

De onderzoeksliteratuur veronderstelt door CLIL voornamelijk een effectieve ontwikkeling van de tweede taal, maar welke effecten heeft CLIL op de eerste taal en op andere vakgebieden. Deze effecten kunnen zowel voor- of nadelige gevolgen hebben.

Prestaties in de eerste en de tweede taal

Door middel van CLIL verbeteren de prestaties met betrekking tot de tweede taalverwerving (Gajo, 2007). Na verschillende onderzoeken te hebben beschreven, is ook Pèrez-Cañado (2012) tot de conclusie gekomen dat CLIL een positief effect heeft op taalprestaties in de tweede taal. Leerlingen met een gemiddeld talent en interesse voor tweede taal leren profiteren ook van CLIL, dit betekent dat CLIL taalverwerving geschikt maakt voor alle typen presteerders.

Over de prestaties in de eerste taal zijn de resultaten niet eenduidig. Volgens Van Loon en Setz (2012) is er geen aantoonbaar negatief effect van CLIL op de kennis van het Nederlands. Ander onderzoek spreekt dit tegen, CLIL zou de woordenschat in de moedertaal negatief kunnen beïnvloeden. Uit een onderzoek van Hamalainen (1998, in Seikkula-Leino, 2007) bleek bijvoorbeeld dat middelbare scholieren die natuuronderwijs in CLIL ontvingen, een kleinere woordenschat gericht op ‘natuur en omgeving’ hadden dan studenten die geen CLIL lessen volgden.

Prestaties leerkrachten

In de onderzoeken naar CLIL met betrekking tot de leerkrachten wordt aangegeven dat niet elke school gebruik maakt van native speakers wanneer er CLIL lessen gegeven worden (Lagabaster & Sierra, 2009). Native speakers hebben een voordeel ten opzichte van niet native speakers in het identificeren van moeilijk vocabulaire in een te lezen tekst (McNeill, 1994). Ook worden native speakers geprefereerd wanneer het gaat om correcte uitspraak

(Walkinshaw & Duong, 2012). Native speakers zouden een betere uitspraak hebben vergeleken met niet-native speakers. Sommige scholen zetten eigen groepsleerkrachten in, zij hebben echter vaak weinig training in CLIL genoten (idem). Sylvèn (2013) geeft aan dat leerlingen van CLIL leerkrachten die een specifieke CLIL training hebben genoten betere prestaties leveren. Dit zou kunnen betekenen dat prestaties van leerlingen beïnvloed worden door de professionaliteit of kennis en vaardigheden van de leerkracht: native speaker en wel of geen CLIL training genoten.

Evnitskaya en Morton (2011) geven aan dat de vele manieren waarop leerkrachten onderwijs in het Engels aanbieden tegelijkertijd ook de moeilijkheid is voor leerlingen. Vaardigheden die leerkrachten tijdens hun instructie van leerlingen verwachten zijn: een mening formuleren, vertellen, opmerken en corrigeren. Dit zou met CLIL lastiger kunnen zijn vanwege het niveau van de vaardigheden in de tweede taal. Wanneer leerkrachten een CLIL les geven, moeten zij goed in de gaten houden op welke manier zij hun studenten van feedback voorzien. Elke student heeft namelijk zijn eigen niveau in de vreemde taal en daar moet de feedback op aangepast worden (Lyster & Ranta, 1997). Een veelgebruikte manier van feedback is het parafraseren van de gesproken tekst van de leerling. Onderzoek van Lyster en Ranta (1997) laat echter zien dat deze manier het minst leidt tot het leren van de tweede taal en het vragen van een verduidelijking juist tot het meest.

Prestaties op de vakinhoud

Er is geen consensus over de effecten van CLIL op het leren van vakinhoud. Pèrez-Cañado (2012) geeft in een samenvattend onderzoek aan dat prestaties op vakinhoud gelijk zijn bij CLIL leerlingen en leerlingen met het aanbod van de les in de eerste taal. CLIL leerlingen bezitten dezelfde mate aan kennis van het vak als leerlingen in de reguliere klas, soms is er zelfs sprake van meer kennis. Dit is voornamelijk gebaseerd op beschrijvend en exploratief onderzoek en daarom moeten deze uitkomsten wel met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Bruton (2011) zegt dat het gebruik van een vreemde taal om inhoud te leren, voor sommige leerlingen een toegevoegde last is. Er moet vastgesteld worden dat er een bepaald niveau van vaardigheden in de moedertaal aanwezig is, voordat je met het leren van inhoud door een vreemde taal kunt beginnen. Onderzoek in Finland, van Seikkula-Leino (2007) wijst uit dat het leren volgens CLIL voor leerlingen zodanig uitdagend is, dat maximale prestaties op vakinhoudelijke gebieden niet worden bereikt. Leerlingen van alle intelligentie niveau's presteren op CLIL of geen CLIL, gelijk. Echter, leerlingen die niet in een CLIL klas zitten

presteren vaker boven verwachting (idem). Onderwijs in de moedertaal biedt leerlingen met meer mogelijkheden de kans om maximale resultaten te behalen. Dit sluit aan bij ander onderzoek: de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden van leerlingen die les krijgen in hun eigen taal, lijken veelal beter dan die van leerlingen die les krijgen in een vreemde taal. Leerlingen die het vak wiskunde in een tweede taal aangeboden hebben gekregen presteren minder goed op dit vak (Qiang (2000) in Seikkula-Leino, 2007). Het is daarom te verwachten dat CLIL een negatieve invloed heeft op het presteren van leerlingen op vakinhoud.

Motivatatie van leerlingen en self-efficacy

De mate van motivatie van leerlingen kan van invloed zijn op de prestaties die ze leveren, hoe hoger de motivatie, hoe beter de prestatie. Verschillende onderzoeken naar motivatie in combinatie met CLIL ondersteunen elkaars bevindingen. De ervaringen van leerlingen met CLIL zijn volgens Hunt (2011) erg positief. Zij rapporteert dat leerlingen het leuk vinden dat een gehele les in een vreemde taal wordt aangeboden, dat ze moeten leren omgaan met nieuwe woorden en een moeilijker vocabulaire en ook de interactieve structuur van de les, het spreken van de taal en de ontwikkeling van vaardigheden spreekt leerlingen erg aan. Dit komt ook overeen met onderzoek van Seikkula-Leino (2007) waaruit blijkt dat leerlingen die les krijgen volgens CLIL, meer gemotiveerd zijn dan leerlingen die les krijgen in hun moedertaal. De self-efficacy van leerlingen blijkt uit onderzoek van Holm (2011): in Engeland is 60% van de leerlingen in een CLIL klas het eens met de stelling “Ik ben vooruit gegaan op dit vak”, 32% wist het niet zeker en 8 % vond van niet. Maar tegelijkertijd is er ook onderzoek dat laat zien dat leerlingen in CLIL klassen erg kritisch zijn op hun eigen kunnen, zij voelen zich vaak minder sterk in het begrijpen, lezen, schrijven en spreken van de vreemde taal dan leerlingen die les krijgen in hun moedertaal (Seikkula-Leino, 2007).

CLIL lijkt een positief effect te hebben op prestaties in de tweede taal, het is echter onduidelijk wat het effect is van CLIL op prestaties in de eerste taal en op kennis van vakinhoud. Ook lijkt het niveau van taalbeheersing en ervaring met CLIL van leerkrachten van invloed te zijn op prestaties van leerlingen. Tot slot lijkt het erop dat CLIL een positief effect heeft op de motivatie van leerlingen, maar een negatief effect op de self-efficacy.

§ 2.4. Vraagstelling

De doelstelling van CLIL is tegemoet te komen aan de steeds meer internationaliserende samenleving. Door leerlingen al op jonge leeftijd een goede basis in de vreemde taal aan te bieden zijn zij beter voorbereid in hun verdere schoolloopbaan en plaats in de samenleving. In Nederland wordt CLIL voornamelijk in het Engels aangeboden. We weten dat er geen consensus heerst over de invloed van het aanbieden van vakinhoud in het Engels. Wat gebeurt er met prestaties van leerlingen in het primair onderwijs wanneer zij les krijgen in het Engels? Deze thesis richt zich voornamelijk op deze vraag, specifiek gericht op het vakgebied wereldoriëntatie. De vraagstelling die centraal staat is de volgende:

Wat is het effect van Engelstalig onderwijs bij Wereldoriëntatie in groep 8 op de prestaties hierin?

Vanuit de theorie wordt gesteld dat CLIL een positief effect heeft op de motivatie van leerlingen (Hunt, 2011), een verhoogde motivatie kan er toe leiden dat prestaties verbeteren of zelfs eventuele negatieve effecten teniet worden gedaan. Toch is de verwachting van dit onderzoek dat leerlingen binnen het CLIL onderwijs minder goede prestaties leveren op wereldoriëntatie vakken, dan leerlingen uit het reguliere onderwijs. Dit is voornamelijk gebaseerd op de uitkomsten van het onderzoek van Seikkula-Leino (2007) die lagere prestaties en een minder goede kennis van vakjargon veronderstelt. Er is sprake van een extra belasting voor de leerling door het gebruik van een tweede taal en leerlingen zijn minder vaardig om zich te uiten in de moedertaal. De uitkomsten van het onderzoek van Perez-Cañado (2012) worden ondergeschikt geacht vanwege het gebrek aan empirische gegevens waardoor deze conclusie met voorzichtigheid benaderd moet worden.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode

§ 3.1. Onderzoeksontwerp

Het onderzoek is een kwantitatief onderzoek (Baarda & De Goede, 2006). Kwantitatief omdat prestaties op de cito-eindtoets van twee scholen met elkaar worden vergeleken. Daarnaast wordt er contextinformatie verzameld om deze kwantitatieve gegevens te kunnen interpreteren. Deze contextinformatie wordt vergaard door observaties en interviews op twee scholen. Bestaande groepen op twee verschillende scholen worden vergeleken, Shadish, Cook en Campbell (2002) noemen dit een Non-Random-Posttest-only-design.

§ 3.2. Participanten

Het onderzoek vindt plaats op twee verschillende basisscholen in Nederland. Een reguliere basisschool gevestigd in een stad in het Noorden van Nederland, en een CLIL basisschool gevestigd in een groot dorp in het Westen van Nederland. De vraagstelling komt vanuit de reguliere basisschool, een school met een tweetalige afdeling en native speakers, waar CLIL (nog) niet is geïmplementeerd bij de wereldoriëntatie vakken. De school wil de lestijd in het Engels graag uitbreiden en wil daarom beginnen met de implementatie van CLIL binnen deze vakken. Alvorens hiermee te beginnen wil de school graag iets meer weten over de effecten op deze wereldoriëntatievakken. Vanuit dit perspectief is via bestaande contacten van deze school een vergelijkbare school gezocht, met het verschil dat deze school CLIL al wel toepast in wereldoriëntatie vakken. Op deze twee scholen worden gegevens van alle groep 8 leerlingen gebruikt. Op de reguliere school waren dit twee groepen 8, in totaal 57 leerlingen met Nederlands als moedertaal, de CLIL school bestaat uit één groep 8 bestaande uit 28 leerlingen. Hiervan hebben 27 leerlingen Nederlands als moedertaal en één leerling Engels. Het totaal aantal leerlingen waarvan gegevens is gebruikt is 85.

§ 3.3. Procedure

In dit onderzoek zijn van beide scholen cito-eindtoetsscores verzameld op het onderdeel wereldoriëntatie. Op beide scholen is geobserveerd in de huidige groep 8, op de reguliere school zijn er twee groepen 8, er is gekozen om in één van de twee groepen te observeren. Ook heeft er op beide scholen een interview plaatsgevonden, op de CLIL school met de

coördinator voor het Engelse onderwijs, op de reguliere school met één van de native speakers.

§ 3.4. Instrumenten

Het instrument gebruikt tijdens dit onderzoek is de cito-eindtoets 2013, het onderdeel wereldoriëntatie. De toets bestond uit 90 opgaven, het aantal vragen goed beantwoord door de leerlingen is gebruikt voor verdere verwerking van de gegevens.

Voor het verzamelen van context informatie zijn nog twee andere instrumenten gebruikt.

Voor de observatie betreft dit het instrument ICALT (figuur 1; het gehele observatie-instrument is opgenomen in bijlage I). Dit instrument meet de kwaliteit van een les (Van Der Grift, 2007). Het instrument bestaat uit verschillende indicatoren met bijbehorende vaardigheden van de leerkracht en goede voorbeelden die wel of niet voorkomen tijdens de observatie. De indicatoren met de hoeveelheid verschillende vaardigheden zijn: efficiënt klassenmanagement (vier), veilig en stimulerend leerklimaat (zeven), duidelijke instructie (zeven), adaptief onderwijs (twee), onderwijsleerstrategieën (drie) en betrokkenheid van de leerlingen (één). Aan dit instrument is per indicator een vaardigheid voor CLIL toegevoegd om ook dit goed in kaart te kunnen brengen. Elke vaardigheid wordt geschaald op een score van één tot en met vier, gebaseerd op het aantal goede voorbeelden geobserveerd in de les. Één staat voor voornamelijk zwak, twee voor meer zwak dan sterk, drie voor meer sterk dan zwak en vier voor voornamelijk sterk. Uiteindelijk kan er dan een somscore per vaardigheid worden gemaakt.

Figuur 1 Voorbeeld van het observatie instrument, de indicator en CLIL

Indicator	De leerkracht...	Schaal*	Goede voorbeelden De leerkracht...	Geobserveerd**
Efficiënt klassenmanagement	... zorgt voor een goed gestructureerde les	1 – 2 – 3 – 4	... zorgt voor duidelijk zichtbare componenten in de les (lesstructuur)	0 – 1
	... zorgt voor efficiënte klassenmanagement	1 – 2 – 3 – 4	... maakt duidelijk welke leermaterialen gebruikt worden - De lesmaterialen zijn klaar voor gebruik - De lesmaterialen zijn aangepast aan het niveau en de ervaringen van de leerlingen	0 – 1 0 – 1 0 – 1
CLIL	... zorgt voor een duidelijke overgang van de les	1 – 2 – 3 – 4	- Leerlingen weten dat er overgegaan wordt naar een andere taal en weten vanaf wanneer dat gebeurt.	0 – 1

Ook is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van een ongestructureerd interview. Er werd relevante en volledige informatie verzameld en een duidelijk beeld gevormd van de mening en ervaringen van de geïnterviewde (Baarda & De Goede, 2006). Het interview is gericht op het beleid dat de scholen hanteren met betrekking tot het Engels. Het instrument bevat een algemeen gedeelte om een beeld te krijgen van de school, een gedeelte over tto en de vormgeving hiervan. Denk hierbij onder andere aan het aantal uren Engels per week, native speakers en de hantering van het eigen ontworpen curriculum. Het laatste gedeelte van het instrument is gebaseerd op CLIL. Deze vragen zijn tot stand gekomen naar aanleiding van de indicatoren van het observatie-instrument ICALT. De richtlijnen van het interview zijn opgenomen in bijlage II.

§ 3.5. Data-analyse

De cito-eindtoetsscores zijn verwerkt in SPSS. Het aantal vragen goed beantwoord door leerlingen op het onderdeel wereldoriëntatie in verhouding tot het totaal aantal opgaven is hiervoor gebruikt. Met beschrijvende statistiek is een overzicht gegeven van de prestaties van de leerlingen uit beide groepen. Vervolgens is de verdeling van de scores bekeken met behulp van een Q-Q plot. Met behulp van een F-toets is nagegaan of de varianties in beide groepen overeenkomen. Daarna zijn de prestaties van de leerlingen van de twee verschillende scholen met elkaar vergeleken. Hiervoor is een ongepaarde t-toets met een alfa van 5% gebruikt. Deze toets laat zien of er een verschil is tussen de gemiddelden van twee groepen.

De interviews en observaties dienen als achtergrondinformatie en worden beschrijvend weergegeven. Op basis van de interviews zijn schoolportretten geschreven waarmee een algemeen beeld van de scholen wordt gegeven. Daarnaast is een specifiekere beschrijving gemaakt van het beleid op de twee scholen met betrekking tot het tweede taalonderwijs. Met behulp van de observaties worden de lessen op de twee scholen per kwaliteitsindicator beschreven.

Hoofdstuk 4 Resultaten

§ 4.1. Schoolportretten

De tweetalige school, die wereldoriëntatie aanbiedt in het Nederlands

De reguliere tweetalige basisschool is een algemeen bijzondere school en kent drie verschillende afdelingen: een tweetalige, een internationale en een Leonardo afdeling. Op de reguliere tweetalige school zitten ongeveer 650 leerlingen, waarvan 400 binnen de tweetalige afdeling. De leerlingen in de tweetalige afdeling zijn voornamelijk leerlingen uit de nabije omgeving en hebben hoog opgeleide ouders. Deze leerlingen zijn verdeeld over 21 groepen en zijn allemaal 1.0 gewichtenleerlingen. Dit houdt in dat de leerlingen hoger opgeleide ouders hebben en dat ze niet worden aangemerkt als achterstandsleerlingen en de school hier geen extra subsidie voor ontvangt (Van Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011). De tweetalige afdeling van de school biedt Engels aan vanaf groep 1. Het Engels wordt tot en met groep 7 aangeboden door een native speaker, in groep 8 is dit in combinatie met de groepsleerkracht. De school doet mee aan de pilot waarbij ze 15% van de onderwijstijd in het Engels aanbieden aan leerlingen vanaf groep 1. De cito-eindtoetsscores van de afgelopen vijf jaar zijn gemiddeld 542, variërend van 538 tot 543.

De CLIL school, die wereldoriëntatie aanbiedt in het Engels

De CLIL school is een katholieke basisschool, met ongeveer 275 leerlingen. De leerlingen zijn voornamelijk afkomstig uit de nabije omgeving en hebben hoog opgeleide ouders. De leerlingen zijn verdeeld over 11 groepen en zijn allemaal 1.0 gewichtenleerlingen. De school biedt Engels aan vanaf groep 1, gegeven door de groepsleerkrachten. IPC (International Primary Curriculum) is sinds dit jaar in gebruik genomen en geeft vorm aan het Engels. IPC werkt themagericht, elk thema bevat lesstof voor ongeveer 6 weken. Een onderwerp wordt hierbij vanuit verschillende leergebieden benaderd. Een voorbeeld hiervan is het thema ‘speelgoed’ dat vanuit de geschiedenis, de muziek en de techniek wordt uitgediept. Ook deze school doet mee aan de pilot van 15% Engels. De cito-eindtoetsscores van de afgelopen vijf jaar zijn gemiddeld 541, variërend van 539 tot 543.

De twee basisscholen hebben veel overeenkomsten. De ene school is iets groter dan de ander, maar de scholen hebben geen achterstandsleerlingen, de populatie bestaat uit leerlingen met hoger opgeleide ouders (geïndiceerd door een leerling-gewicht van 1.0). De leerprestaties op

beide scholen zijn ook vergelijkbaar: de scholen scoren binnen dezelfde marges op de cito-eindtoets de afgelopen vijf jaar. Op basis hiervan wordt aangenomen dat de scholen vergelijkbaar zijn.

Er wordt context informatie verzameld om resultaten van de prestaties op de juiste manier te interpreteren. Deze context informatie bestaat uit de kwaliteit van de lessen die er gegeven worden, en de motivatie en de betrokkenheid van de leerlingen. Deze informatie wordt vergaard door middel van lesobservaties. Ook wordt er uitgezocht hoe het Engels precies wordt aangeboden en hoe CLIL wordt vormgegeven binnen de school.

§ 4.2. Inhoud van de lessen

Op beide scholen is een geschiedenisles geobserveerd. De geschiedenisles op de reguliere basisschool werd gegeven door de groepsleerkracht, in het Nederlands uit een geschiedenismethode. Deze les ging over vooroordelen en discriminatie. De geschiedenisles op de CLIL school werd gegeven door de groepsleerkracht, in het Engels. Deze leerkracht is geen native speaker. Voor de les zijn Engelstalige materialen omtrent het onderwerp ‘van page tot ridder’ gebruikt. De omschrijving van beide observaties vindt plaats aan de hand van de indicatoren van het ICALT observatieschema.

Klassenmanagement

Op de reguliere basisschool verloopt de les redelijk gestructureerd. Leerlingen weten welk vak er gegeven wordt, welke materialen er gebruikt worden en deze zijn binnen handbereik. De voortgang verloopt niet soepel door een aantal verloren momenten waaronder later binnenkomen van leerlingen, het moeten wegbrengen van veters en de binnenkomst van een andere leerkracht. De school scoort 9 uit 16 punten.

Op de CLIL basisschool verloopt de les gestructureerd. De voortgang van de les verloopt soepel, en de leertijd wordt efficiënt besteed. De lesmaterialen liggen klaar voor gebruik en sluiten aan bij het niveau en de interesse van de leerlingen. Dit is waarneembaar aan de manier waarop leerlingen reageren en werken. De school scoort 12 uit 16 punten. Het klassenmanagement op de CLIL basisschool lijkt iets beter te zijn. Met betrekking tot CLIL is te zien dat leerlingen automatisch overgaan in het Engels wanneer de leerkracht hiermee begint.

Leerklimaat

Op de reguliere basisschool hangt er tijdens de les een relaxte sfeer, de leerlingen respecteren elkaar en de leerkracht en andersom. Dit is waarneembaar door gesprekken over afkomst van verschillende leerlingen. Leerlingen hebben zelfvertrouwen om te antwoorden en de leerkracht stimuleert leerlingen hierin. Tijdens de afsluiting van de les is er sprake van samenwerken. De school scoort 22 uit 28 punten.

Op de CLIL basisschool hangt er tijdens de les een relaxte en positieve sfeer in de klas. Er is sprake van interactie tussen leerkracht en leerlingen. De leerkracht gebruikt humor tijdens de les door het opvoeren van kleine toneelstukjes. Er zijn mogelijkheden voor leerlingen om samen te werken. De school scoort 20 uit 28 punten. Het leerklimaat op beide scholen is ongeveer gelijk. Met betrekking tot CLIL is waargenomen dat leerlingen in het Engels durven te spreken, ook als het niet helemaal goed is. De leerkracht verbetert op een positieve manier, veelal door parafraseren. Wanneer leerlingen struikelen over woorden tijdens het antwoorden helpt de leerkracht met hints of gebaren.

Instructie

Op de reguliere basisschool wordt er tijdens de les concreet gemaakt wat er geleerd gaat worden, aan het einde van de les wordt gecontroleerd of dit bereikt is. De instructie is duidelijk, leerlingen worden betrokken bij de les en krijgen veel feedback. Er is sprake van interactie en het activeren van de voorkennis over het verschil tussen discriminatie en vooroordelen, er wordt door de leerkracht veel voorbeelden gegeven waarbij leerlingen moeten kiezen tussen discriminatie of vooroordelen. Hierdoor is er sprake van interactie. De school scoort 19 uit 28 punten.

Op de CLIL basisschool wordt niet gesproken over de doelen van de les. Aan het einde van les worden de ervaringen van de leerlingen besproken. Voorkennis van leerlingen wordt geactiveerd door een terugkoppeling te maken naar de voorgaande les. Er is sprake van een duidelijke instructie, hierin worden ook de leermiddelen en opdrachten meegenomen. Tijdens het werken krijgen leerlingen feedback van de leerkracht. De leerlingen zijn redelijk betrokken bij de les, de motivatie verschilt per leerling. Sommige leerlingen bezig zijn met de opdracht, terwijl andere leerlingen een gesprek voeren over een voetbalwedstrijd. De school scoort 17 uit 28 punten. De instructie op beide scholen is ongeveer gelijk. Gekeken naar het CLIL aspect van de les vindt de instructie voornamelijk in het Engels plaats. Soms worden begrippen vertaald in het Nederlands of wordt de vertaling gevraagd aan leerlingen of het

wordt door de leerkracht verduidelijkt door middel van Engelstalige omschrijvingen. Het woord ‘magician’ wordt door de leerkracht verduidelijkt door te spreken van ‘abracadabra’. Om duidelijk te maken wat ‘behave’ precies inhoudt, voert de leerkracht twee verschillende toneelstukjes op. De ene over goed gedrag, de ander over fout gedrag. Tijdens dit toneelstukje wordt wisselend Engels en Nederlands gesproken. Een ander voorbeeld is het kostuum dat een ridder draagt, de leerkracht geeft hierbij gelijk de letterlijke vertaling: maliënkolder.

Adaptief onderwijs

Op de reguliere basisschool zijn de instructie en de opdrachten voor iedereen gelijk. Er is geen onderscheid gemaakt in de opdrachten voor individuele leerlingen en er is geen sprake van extra instructie aan kleine groepjes individuele leerlingen. De school scoort 2 uit 8 punten.

Op de CLIL basisschool zijn de instructie en de opdrachten voor iedereen gelijk. Er wordt geen rekening gehouden met het verschil in niveau van leerlingen. De school scoort 2 uit 8 punten. Het adaptieve onderwijs is op beide scholen gelijk. Specifiek gekeken naar CLIL geeft de leerkracht hulp tijdens het samen- en zelfstandig werken aan verschillende leerlingen door even langs te lopen. De manier van spreken is aangepast aan de leerling, sommige leerlingen krijgen hulp in het Engels en anderen in het Nederlands. De materialen verschillen niet in niveau.

Onderwijsleerstrategieën

Op de reguliere basisschool zijn de instructie en de activiteiten interactief van aard. De leermaterialen zijn gericht op overdracht en de leerkracht stimuleert het gebruik van controle activiteiten. Er wordt regelmatig gecontroleerd of leerlingen daadwerkelijk de begrippen hebben begrepen door een voorbeeld te geven en leerlingen daarop te laten reageren. Het eerste gedeelte van de les richt zich op interactie tussen leerkracht en leerlingen, de samenwerkingsopdracht richt zich op interactie en discussie tussen leerlingen. De leerlingen moesten bijvoorbeeld van groot naar klein gaan staan. De school scoort 9 uit 12 punten.

Op de CLIL basisschool is er door de aard van de verwerkingsopdrachten interactie tussen leerlingen. Dit bestond uit zelfstandig een Engelstalige tekst lezen, in een groepje domino leggen met afbeeldingen en begrippen (Engels) en in een groepje memory spelen met afbeeldingen en begrippen (Engels). Tijdens de instructie vraagt de leerkracht veel aan de leerlingen, er is interactie tussen leerlingen en leerkracht. De school scoort 7 uit 12 punten. De

onderwijsleerstrategieën zijn op beide scholen ongeveer gelijk. Met betrekking tot CLIL sloten de verwerkingsmaterialen goed aan bij het onderwerp en het vak. Verschillende begrippen uit de les komen hierbij aan bod, leerlingen komen op verschillende manieren in aanraking met het Engels.

Betrokkenheid

Op de reguliere basisschool zijn de leerlingen betrokken bij de les, er wordt actief geluisterd naar de instructie. De concentratie is hoog en er wordt taakgericht gewerkt. De school scoort 3 uit 4 punten.

Op de CLIL basisschool zijn de leerlingen betrokken bij de les. Leerlingen nemen deel in leer- en groepsdiscussies en luisteren actief naar de instructie. De mate van betrokkenheid verschilt wel per leerling. De school scoort 3 uit 4 punten. De betrokkenheid is op beide scholen gelijk. Met betrekking tot het CLIL onderdeel zorgt de vormgeving van het materiaal en de overdracht van de leerkracht in het Engels ervoor dat leerlingen betrokken en geïnteresseerd zijn, de spelvormen worden als interessant en leuk ervaren. Dit is merkbaar in de manier en het enthousiasme waarmee ze werken.

Uiteindelijke oordeel

Beide scholen krijgen uiteindelijk een beoordeling van 3 uit 4 punten. Hiermee worden de lessen gekwalificeerd als ruim voldoende.

De lessen kunnen niet statistisch met elkaar worden vergeleken, maar deze beschrijving geeft wel een indicatie van de kwaliteit van de lessen, zoals beoordeeld aan de hand van de criteria volgens ICALT. Door het scoren van deze criteria kan gesteld worden dat beide scholen een goede kwaliteit les hebben neergezet, ongeacht het verschil in gesproken taal. De verschillen tussen de scholen zijn minimaal, het gaat om één of twee punten verschil. Alleen op het eerste onderdeel, klassenmanagement, is er een iets groter verschil tussen de twee lessen waarneembaar (drie punten). Dit geeft aan dat het klassenmanagement tijdens de les op de CLIL basisschool iets beter lijkt te zijn.

§ 4.3. Beleid met betrekking tot tweetalig onderwijs

In deze paragraaf wordt weergegeven hoe het beleid van de twee scholen er uit ziet. Hierdoor wordt inzichtelijk wat de overeenkomsten en verschillen zijn.

De tweetalige basisschool, die wereldoriëntatie aanbiedt in het Nederlands

Op de reguliere basisschool wordt vanaf groep 1 Engels aangeboden door native speakers. In groep 1 en 2 zijn dit 3 lessen van 45 minuten. De groepen 3 en 4 krijgen twee lessen van bijna een uur. Voor de groepen 5 t/m 8 wordt 1½ tot 2 uur per week ingeroosterd. Uit het gesprek blijkt dat dit laatste in de bovenbouw lastig te realiseren is. In de onderbouw is het makkelijker om tijd te vinden voor deze lessen. Groepsleerkrachten moeten ongeveer 20 minuten per week voor hun rekening nemen. Muziek, Gym en ICT worden ook in het Engels gegeven. Doordat de school beschikt over native speakers, krijgen de groepsleerkrachten geen aparte trainingen of cursussen. Volgens de native speakers zou het goed zijn als dit wel zou gebeuren omdat de groepsleerkrachten ook 20 minuten voor hun rekening moeten nemen. De native speakers hebben regelmatig overleg met elkaar of overleg met de ‘bouw’ waar zij verantwoordelijk voor zijn. Ze geven zelf aan wanneer een overleg noodzakelijk is.

De reguliere basisschool werkt met CLIL doordat ze, al een aantal jaar, de vakken muziek, gym en ICT in het Engels aanbieden. Het is de bedoeling dat groepsleerkrachten op kringmomenten ook Engels toepassen. De native speaker heeft het vermoeden dat dit niet overal structureel gebeurt en geeft aan dat zij hier weinig zicht op hebben. Wanneer de native speaker binnenkomt, wordt er gelijk in het Engels gecommuniceerd. De verbetering van fouten in de Engelse lessen vindt plaats door parafraseren of herhaling. Tijdens de les wordt er door de native speaker nauwelijks Nederlandse taal gebruikt. Er wordt maximaal drie keer gewisseld naar de andere taal, niet om begrippen uit te leggen maar in uitzonderlijke situaties. Ze geeft een voorbeeld waarbij leerlingen tijdens een les buiten alle kanten op vlogen op het plein. Op dat moment gebruikt ze de Nederlandse taal om de leerlingen om haar heen te verzamelen. Om in kaart te brengen waar moeilijkheden zitten voor bepaalde leerlingen, wordt aan het begin van het jaar een gesprek met de groepsleerkracht gevoerd en worden er aantekeningen gemaakt tijdens lessen. De betrokkenheid van leerlingen wordt gegarandeerd door het gebruik van aansprekende materialen. Nadelen van CLIL zouden kunnen zijn dat een bepaald niveau van Engels vereist wordt van leerkrachten, en zonder een concreet plan is het niet uitvoerbaar. Positief punt is van CLIL is dat leerlingen veel meer in aanraking komen met het Engels in verschillende contexten.

De CLIL basisschool, die wereldoriëntatie aanbiedt in het Engels

Op de CLIL basisschool wordt 15% van de onderwijstijd, door groepsleerkrachten, vanaf groep 1 besteed aan Engels onderwijs, de coördinator kan moeilijk aangeven hoeveel uur per

groep per week dit exact is. De donderdag is een Engelse dag waarop leerlingen in het Engels worden aangesproken. Gym en muziek worden soms in het Engels gegeven, aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs krijgen middels IPC vorm in het Engels. Via IPC is er een curriculum dat gevolgd wordt, maar de leermaterialen voor het Engelse onderwijs worden zelf opgezocht en samengesteld. De school geeft aan dat het makkelijker is om in de onderbouw tot 15% in het Engels te komen door het spontane leren op deze leeftijd. De leerkrachten hebben een cursus (English Teacher Training Program) gevolgd voor het Engelse onderwijs. De CLIL basisschool bevindt zich nog in de beginfase (1e jaar) van CLIL. Muziek, gym, aardrijkskunde, natuur en geschiedenis worden gegeven middels CLIL. In de onderbouw wordt op bijvoorbeeld kringmomenten ook in het Engels gecommuniceerd. De CLIL lessen in de bovenbouw zijn vaak een herhaling van al gegeven lessen of onderwerpen in het Nederlands. De coördinator heeft zelf een overzicht opgesteld met daarin doelstellingen en materialen voor de leerkrachten. De materialen bevatten geen verschillende niveaus. Tijdens een CLIL les in de bovenbouw, wordt er niet gelet op schrijffouten, het gaat om de inhoud. Gesproken taal van leerlingen wordt, wanneer fout, op de goede manier herhaald door de leerkracht. De hulp van de leerkracht aangepast op het niveau van de leerling. Leerlingen die moeite hebben met Engels zijn volgens de coördinator vaak minder geconcentreerd, hebben minder motivatie en durf. Deze leerlingen worden door de leerkracht extra in de gaten gehouden en er wordt vooral niet teveel druk op ze gelegd. De toetsing van het vak vindt plaats in het Nederlands en is gericht op de inhoud van het vak. De leerkracht zorgt er voor dat materialen in de les aansluiten bij de leeftijdscategorie. De coördinator geeft zelf aan dat de structuur van CLIL lessen niet bevorderlijk is voor mindere goede leerlingen en dat de aansluiting met het vervolgonderwijs niet optimaal is. Het beginniveau van het Engels van deze leerlingen ligt hoger dan van een eerste jaar middelbare scholier. Positief aan CLIL vindt de coördinator dat leerlingen al vroeg veel in aanraking komen met het Engels. De coördinator en de leerkrachten komen één keer per twee maanden samen voor overleg. Vanuit het bestuur wordt gekeken naar een uitbreiding van de onderwijstijd in het Engels. De leerkrachten staan hier negatief tegenover omdat ze niet goed weten hoe ze dat vorm moeten geven met de middelen en materialen die er nu voor handen zijn. Het is volgens de leerkrachten erg tijdrovend en dit zien ze niet zitten.

§ 4.4. Prestatie wereldoriëntatie

Vanuit de lesobservatie en het gesprek op de CLIL school is gebleken dat het aanbod van wereldoriëntatie vakken behalve door CLIL ook in het Nederlands plaatsvindt. Dit maakt de oorspronkelijk gestelde hypothese dat CLIL leerlingen minder goed presteren op vakinhoud minder vanzelfsprekend.

De leerlingen op de reguliere school, die de wereldoriëntatie vakken in het Nederlands aanbiedt, hebben gemiddeld 65 van de 90 vragen goed beantwoord op de cito-eindtoets. Deze scores variëren van 47 tot 83 vragen goed beantwoord, een range van 36. De leerlingen op de CLIL basisschool, met het aanbod in het Engels, hebben gemiddeld 69 vragen goed beantwoord. Deze scores variëren van 53 tot 85 vragen goed beantwoord, een range van 32. De twee groepen leerlingen verschillen niet significant van elkaar in het aantal goede antwoorden op de cito-eindtoets ($t(83)=1,955$, $p=0,053$)¹.

Tabel 2 Prestaties van leerlingen met Engels en Nederlands aanbod van wereldoriëntatie

	N	Gem. aantal goed	Gem. aantal goed (%)	Standaard deviatie	Min.	Max.
Nederlands aanbod	57	65,00	72%	9,498	47	83
Engels aanbod	28	69,25	77%	9,091	53	85

De uitkomst is niet significant, maar deze ligt wel erg dicht tegen een significantie aan. Het verschil tussen het aantal goed beantwoorde vragen is ruim vier punten, in het voordeel van de CLIL school. Dit staat gelijk aan 4,7% en is een gering percentage. De effectgrootte van 0,45 (klein effect) bevestigt dit. Wanneer het onderzoek herhaald zou worden met een steekproef uit de populatie is er een kans dat de resultaten niet significant zijn, de kans is echter groter dat het resultaat wel significant is (95%-betrouwbaarheidsinterval = [-0,050; 8,550]). Dit gaat echter tegen de verwachte hypothese in dat CLIL een negatief effect zou

¹ Aan de hand van een Q-Q plot is vastgesteld dat de leerlinggegevens normaal verdeeld zijn. Met behulp van een f-toets is vastgesteld dat de varianties in beide groepen hetzelfde zijn ($f=0,138$, $p=0,711$). Hiermee is aan alle voorwaarden voor de ongepaarde t-toets voldaan.

hebben op de prestaties, het zou juist een positief effect hebben. Door de context informatie is duidelijk geworden dat het aanbod ook in het Nederlands plaatsvindt en begrippen vertaald worden in het Nederlands. Dit zou de verklaring kunnen zijn voor betere prestaties op de CLIL school.

Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk wordt de centrale vraag van deze thesis beantwoord: *Wat is het effect van Engelstalig onderwijs bij Wereldoriëntatie in groep 8 op de prestaties hierin?*

Leerlingen die wereldoriëntatie vakken in een vreemde taal aangeboden krijgen lijken hetzelfde te scoren als leerlingen die deze vakken in hun moedertaal aangeboden krijgen. Het lijkt dus niet uit te maken of de les wordt gegeven in de moedertaal of in een vreemde taal, de prestaties veranderen hierdoor niet. Vanuit de theorie is het Pèrez-Cañado (2012) die deze bevinding ondersteunt dat er geen verschillen bestaan tussen prestaties op vakinhoud tussen CLIL leerlingen en reguliere leerlingen. Echter, uit de resultaten blijkt ook dat de leerlingen op de CLIL school gemiddeld beter scoren dan de leerlingen op de reguliere school. Er is een verondersteld klein effect in het voordeel van de CLIL school. De gestelde hypothese moet dan ook verworpen worden. De verklaring hiervoor kan gevonden worden in de lesobservatie en de beleidsvoering van de school, deze worden hieronder besproken.

Conclusie vanuit observaties

Vanuit de observaties is gebleken dat leerlingen de geschiedenisles ook aangeboden hebben gekregen in hun moedertaal. Dit betekent dat vaardigheden en kennis benodigd voor de cito-eindtoets ook in het Nederlands worden aangeboden. Daarnaast krijgen de leerlingen in de CLIL school op deze manier een uitgebreider aanbod wereldoriëntatie. Ook de waargenomen wisselingen in spreektaal van de leerkracht geven aan dat kennis ook in het Nederlands wordt aangeboden. Deze Nederlandstalige aanvullingen op de wereldoriëntatieles in het Engels zou kunnen verklaren waarom beide groepen leerlingen vergelijkbaar presteren, en de CLIL leerlingen misschien wel iets beter. Gezien het aanbod van het Nederlands in combinatie met de CLIL lessen zal de woordenschat in het Nederlands waarschijnlijk niet negatief beïnvloed worden, wat Hamalainen (1998, in Seikkula-Leino, 2007) wel beweerde.

De materialen gebruikt in de CLIL les zetten de leerlingen aan tot taakgericht gebruik van de taal, dit komt ook naar voren in het onderzoek van Seikkula-Leino (2007). De uitspraak van Seikkula-Leino (2007) dat leerlingen die les krijgen in een vreemde taal gemotiveerder zijn dan leerlingen die les krijgen in hun moedertaal wordt niet ondersteund vanuit de bevindingen in de observaties. Bij beide lessen waren de leerlingen erg gemotiveerd. De les gegeven op de CLIL school sluit aan bij het beleid zoals dit werd geschetst door de coördinator van het Engelse onderwijs op deze school.

Conclusie vanuit het beleid over tweetalig onderwijs

Uit het beleid dat de scholen voeren is gebleken dat de reguliere school beschikt over native speakers. Vanuit de theorie is gebleken dat native speakers de voorkeur genieten wanneer gekeken wordt naar uitspraak (Walkinshaw & Duong, 2012), native speakers beter moeilijk vocabulaire kunnen identificeren in een te lezen tekst (McNeill, 1994) en ze meer training in CLIL hebben gehad (Lagabaster & Sierra, 2010). De CLIL school maakt geen gebruik van native speakers, en de groepsleerkrachten die het Engelse onderwijs vorm moeten geven staan erg negatief tegenover een uitbreiding van deze onderwijstijd. Deze negatieve houding kan te maken hebben met de intensieve en tijdrovende implementering van CLIL (Van Loon & Setz, 2012). Dit wordt zo ervaren doordat scholen zelf materialen moeten uitzoeken en vormgeven. Het feit dat deze leerkrachten geen native speakers zijn kan dus in hun nadeel werken, materialen uitzoeken en vormgeven en lessen voorbereiden kost deze leerkrachten waarschijnlijk meer tijd en moeite dan dit native-speakers zou kosten.

Discussie

Lesgeven in een vreemde taal lijkt geen negatieve invloed te hebben op de prestaties op vakinhoud. Deze conclusie ligt niet in dezelfde lijn met de vooraf verwachte uitkomst en komt dus niet overeen met onderzoek van Seikkulo-Leino (2007) dat leerlingen binnen het CLIL onderwijs niet boven verwachting kunnen presteren omdat CLIL lessen te uitdagend voor leerlingen zijn. De uitkomsten van dit onderzoek wijzen zelfs lichtelijk in de tegengestelde richting van de hypothese, CLIL leerlingen presteren beter dan de reguliere leerlingen. Maar het aanbod van het Engelse onderwijs is echter niet zo Engels als het lijkt op de CLIL school. Doordat het een herhaling is van eerder aan bod gekomen onderwerpen en lessen in het Nederlands, en het Engelse aanbod ondersteund wordt door Nederlands aanbod door middel van het vertalen van bepaalde begrippen, is het niet vreemd dat de scholen vergelijkbaar presteren. De leerlingen op CLIL school misschien wel iets beter, ze hebben immers ook meer aanbod ontvangen. Het is nog onduidelijk wat het effect zou zijn wanneer leerlingen de les uitsluitend in het Engels aangeboden zouden krijgen en er tijdens de les geen vertalingen plaatsvinden.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van maar twee scholen. Dit betekent dat de conclusie dan ook met enige voorzichtigheid gebracht moet worden en de generaliseerbaarheid beperkt is. Door de verzamelde gegevens over de twee basisscholen, gewichtenleerlingen, leerlingpopulatie, en cito-eindtoets gegevens is gesteld dat de scholen in een grote mate

overeenkomen. Dit kan echter niet met absolute zekerheid worden gesteld vanwege het ontbreken van toetsing van deze gegevens. Aan het observatie-instrument dat gebruikt is in dit onderzoek zijn een aantal indicatoren voor CLIL toegevoegd. Hierdoor wordt verwacht dat de betrouwbaarheid en validiteit van dit instrument iets afgenomen zijn. Hier is niet opnieuw naar gekeken omdat de observaties als achtergrond informatie dienen om bepaalde informatie in een goede context te kunnen plaatsen.

Hoofdstuk 6 Opbrengsten en aanbevelingen

§ 6.1. Opbrengsten van het onderzoek

Dit onderzoek draagt bij aan het geven van inzichten voor het primair onderwijs op het gebied van CLIL. De reguliere basisschool die heeft meegewerkt aan dit onderzoek wil binnen een bepaalde termijn het Engelse onderwijs uitbreiden naar 30% wanneer dit toegestaan wordt. Dit is alleen haalbaar wanneer andere vakken in het Engels worden gegeven. De reguliere school weet nu dat dit niet ten koste hoeft te gaan van prestaties op vakken, mits je het vak ook in het Nederlands aanbiedt. Wanneer dit het geval is, kunnen leerlingen beter gaan presteren. Het is echter nog zoeken naar een juiste invulling van CLIL, het moet namelijk passen binnen de mogelijke onderwijstijd en ook zwakke leerlingen moeten een duidelijke plaats krijgen binnen CLIL. Dit onderzoek biedt hier geen uitsluitsel over maar kan wel dienen ter informatieve ondersteuning.

§ 6.2. Aanbevelingen

Wanneer dit onderzoek gerepliceerd zou worden, is het aan te raden meer scholen te betrekken in het onderzoek. Het betrekken van meer scholen betekent dat er een grotere inventarisatie kan plaatsvinden of er scholen zijn die wel een volledig Engels aanbod hebben zonder Nederlandse aanvullingen. Op deze scholen zou dan gekeken kunnen worden naar het effect op de prestaties op vakinhoud.

Doordat er in dit onderzoek niet alleen uitkomstmaten zijn betrokken, maar ook gebruik is gemaakt van procesinformatie konden de leerprestaties op een goede manier geïnterpreteerd worden. Voor onderzoek naar de effecten van CLIL is het dus van belang om ook informatie over de implementatie te betrekken in het onderzoek. Een ander punt dat meegenomen kan worden is de spreekvaardigheid en ervaring met CLIL van leerkrachten op CLIL scholen. En is het ook van belang om te kijken naar de methoden en materialen die CLIL scholen gebruiken. Er blijkt namelijk dat scholen dit zelf vormgeven en samenstellen. Deze factoren kunnen van invloed zijn op prestaties van leerlingen.

§ 6.3. Aanbevelingen voor de praktijk

De reguliere basisschool die graag zijn Engelse onderwijstijd wil uitbreiden, zou dit kunnen doen met CLIL. De twijfel om dit te doen kwam vanuit de vraag of dit ten koste zou gaan van prestaties en deze is met nee beantwoord, mits de school de vakken ook in het Nederlands aanbiedt. De leerkrachten zijn niet even positief over CLIL en maken zich zorgen over de zwakke leerlingen. De school moet dan ook eerst een duidelijk beleid opstellen met betrekking tot CLIL. Hierin moet onder andere uiteengezet worden welke methoden de school in wil zetten, op welke manier de native speakers worden ingezet, hoe de inhoud van de lessen er uit gaan zien en op welke manier er aandacht is voor zwakke leerlingen. Op die manier blijft het gewaarborgd dat de vakinhoud op de juiste manier wordt geleerd.

Literatuurlijst

Baarda, D.B. & Goede, de, M.P.M. (2006). *Basisboek methoden en technieken, handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Bijsterveldt-Vliegenthart, van, M. (2011). *Kamerbrief over gewichtenregeling basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39:4, 523-532.

CBS (2012) Statistieken scholen in Nederland. Opgevraagd van:
<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=03753&D1=a&D2=1-2,6,8,10,13-14&D3=0-2&D4=0&D5=15-21&HD=130516-1014&HDR=T,G3,G4&STB=G2,G1> op 28 mei 2013.

Edelenbos, P. & Vinjé, M. P. (2000). The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education. *Language Testing*, 17(2), 144-162.

Europees Platform (2008a) *Tweetalig onderwijs*. Opgevraagd van:
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2682> op 7 mei 2013.

Europees Platform (2008b) *Wat is tweetalig onderwijs*. Opgevraagd van:
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2622&cat=637> op 7 mei 2013.

Europees Platform (2008c) *Vroeg vreemde talen onderwijs*. Opgevraagd van:
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3617&cat=764> op 7 mei 2013.

Europees Platform (2008d) *Tweetalig onderwijs, scholen*. Opgevraagd van:
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2629&cat=638> op 6 mei 2013

Europees Platform (2008e) *Scholen*. Opgevraagd van:
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3769> op 7 mei 2013.

Europees Platform (2008f) *Pilot project 15% vvto*. Opgevraagd van:
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2337> op 29 mei 2013.

Europees Platform (2008g) *Scholen*. Opgevraagd van:
<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3632&cat=767> op 6 juni 2013

Evnitskaya, N. & Morton, T. (2011). Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice, *Language and Education*, 25:2, 109-127.

Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 563-581.

Graaff, de, R. (n.d.). *Lector of Language Pedagogy in Education*. Hogeschool InHolland.

Graaff, de, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL), *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10:5, 603-624.

Grift, van der, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument, *Educational Research*, 49:2, 127-152.

Hunt, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language, *Educational Review*, 63:3, 365-378.

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities, *ELT Journal*, 64:4, 367-375.

- Loon, D. van & Setz, W. (2012). *Ervaringsrapport Proefproject 15% vvto*. Utrecht: Universiteit Utrecht in opdracht van het Europees Platform.
- Lorenzo, F. (2008). Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning, *The Language Learning Journal*, 36:1, 21-33.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake, *SSLA*, 20, 37-66.
- McNeill, A. (1994). Some Characteristics of Native and Non-Native Speaker Teachers of English. (Eric Document Reproduction Service No. ED 386067).
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:3, 315-341.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors, *Language and Education*, 21:4, 328-341.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 582-602.
- Shadish, W.R., Cook, T. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company: New York.
- Sylvén, L.K. (2013). CLIL in Sweden – Why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16:3, 301-320.
- Unsworth, S., Bot, de, K., Persson, L. & Prins, T. (2012). *The foreign languages in primary school project*. Utrecht/Groningen: Universiteit Utrecht/Rijksuniversiteit Groningen.

Walkingshaw, I. & Duong, O.T.H. (2012) Native- and Non-Native Speaking English Teachers in Vietnam: Weighing the Benefits, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16:3, 1-17.

Bijlage I Observatieformulier

Naam school en locatie	
Groep	
Vak	
Naam leerkracht	
Wel/geen native speaker	
Naam observator	
Aantal leerlingen	
Aantal leerlingen met Nederlands als moedertaal	
Aantal leerlingen met Engels als moedertaal	

Indicator	De leerkracht...	Schaal*	Goede voorbeelden De leerkracht...	Geobserveerd**
Efficiënt klassenmanagement	... zorgt voor een goed gestructureerde les	1 – 2 – 3 – 4	... zorgt voor duidelijk zichtbare componenten in de les (lesstructuur)	0 – 1
	... zorgt voor een geordende voortgang van de les	1 – 2 – 3 – 4	... en het binnenkomen en verlaten van de klas vindt plaats op een ordelijke manier ... intervineert op tijd en op een geschikte manier op ordeverstoringen ... fungeert als een "waakhond" voor overeengekomen gedragscodes en regels	0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... gebruikt de leertijd efficiënt	1 – 2 – 3 – 4	- Er is geen sprake van tijdverlies aan het begin, gedurende of aan het einde van de les - Er zijn geen 'verloren' momenten - De leerlingen hoeven niet te wachten	0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... zorgt voor efficiënte klassenmanagement	1 – 2 – 3 – 4	... maakt duidelijk welke leermaterialen gebruikt worden - De lesmaterialen zijn klaar voor gebruik - De lesmaterialen zijn aangepast aan het niveau en de ervaringen van de leerlingen	0 – 1 0 – 1 0 – 1
<i>CLIL</i>	... zorgt voor een duidelijke overgang van de les	1 – 2 – 3 – 4	- Leerlingen weten dat er overgegaan wordt naar een andere taal en weten vanaf wanneer dat gebeurt.	0 – 1
Veilig en stimulerend leerklimaat	... zorgt voor een relaxte sfeer	1 – 2 – 3 – 4	... benadert de leerlingen op een positieve manier ... reageert met humor en stimuleert humor ... staat leerlingen toe om fouten te maken	0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... stimuleert wederzijds respect	1 – 2 – 3 – 4	... stimuleert leerlingen om naar elkaar te luisteren ... grijpt in wanneer leerlingen uitgelachen worden ... neemt (culturele) verschillen en eigenaardigheden mee	0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... ondersteunt het zelfvertrouwen van de leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	... geeft feedback op vragen en antwoorden van leerlingen op een positieve manier ... maakt op een positieve manier	0 – 1 0 – 1

			zijn verwachtingen over wat leerlingen moeten kunnen kenbaar	
	... respecteert het gedrag en de gebruikte taal van de leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	... staat toe dat leerlingen uit kunnen praten ... luistert naar wat leerlingen hebben te zeggen ... maakt geen rolbevestigende opmerkingen	0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... zorgt voor cohesie	1 – 2 – 3 – 4	... waardeert de bijdragen die de leerlingen leveren - verzekert solidariteit tussen leerlingen	0 – 1 0 – 1
	... stimuleert de onafhankelijkheid van leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	... staat toe dat leerlingen zelfstandig aan een andere taak werken of een zelfstandige taak op zich nemen nadat de opdracht af is	0 – 1
	... stimuleert samenwerking tussen leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	... creëert mogelijkheden voor leerlingen om elkaar te helpen ... geeft opdrachten die aanzetten tot coöperatie ... geeft leerlingen de kans op samen te spelen of samen opdrachten te maken	0 – 1 0 – 1 0 – 1
CLIL	... zorgt ervoor dat leerlingen niet bang zijn om fouten te maken	1 – 2 – 3 – 4	... verbetert de gesproken Engelse taal door herhaling ... helpt leerlingen antwoorden te geven in het Engels	0 – 1 0 – 1
Duidelijke instructie	... verduidelijkt het lesdoel aan het begin van de les	1 – 2 – 3 – 4	... informeert leerlingen aan het begin van de les over de doelen van de les ... verduidelijkt het doel van de opdracht en wat de leerlingen ervan zullen leren	0 – 1 0 – 1
	... evalueert of het doel bereikt is aan het einde van de les	1 – 2 – 3 – 4	... verifieert en/of evalueert of de doelen van de lessen zijn bereikt door de leerlingen ... controleert de prestatie van de leerlingen	0 – 1 0 – 1
	... geeft duidelijke instructie en uitleg	1 – 2 – 3 – 4	... activeert de voorkennis van leerlingen ... verzorgt een uitleg in verschillende stappen ... stelt vragen die begrepen worden door de leerlingen ... maakt gedurende de les samenvattingen	0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... geeft een duidelijke uitleg over de leermiddelen en de opdracht	1 – 2 – 3 – 4	... verzekert zich dat iedere leerling weet wat hij/zij moet doen ... maakt duidelijk aan de leerlingen welke materialen gebruikt kunnen worden als hulpmiddelen	0 – 1 0 – 1
	... geeft feedback aan de leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	... checkt of leerlingen de leermaterialen hebben begrepen tijdens de groepsinstructie ... checkt of leerlingen hun opdracht goed maken ... geeft feedback op de manier waarop leerlingen aan hun antwoorden zijn ... geeft feedback op het sociale aspect die gemoeid gaat bij het maken van een opdracht (groep)	0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1

	... betreft alle leerlingen in de les	1 – 2 – 3 – 4	... geeft opdrachten die actieve betrokkenheid stimuleren ... stelt vragen die reflectie initiëren ... zorgt ervoor dat leerlingen goed luisteren en door werken ... wacht bewust iets langer op leerlingen de gelegenheid te geven te reflecteren na het stellen van een vraag ... geeft de mogelijkheid te reageren voor leerlingen die niet hun hand opsteken	0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... maakt gebruik van leermethodes die de leerlingen actief maken	1 – 2 – 3 – 4	... maakt gebruik van gesprek- en discussie vormen ... biedt gegradueerde oefeningen ... staat werken in groepen/hoeken toe ... maakt gebruik van ICT	0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1
<i>CLIL</i>	... geeft instructie in het Engels	1 – 2 – 3 – 4	... spreekt tijdens de instructie in het Engels tegen leerlingen ... legt moeilijke woorden uit in de moedertaal	0 – 1 0 – 1
Adaptief onderwijs	... past de instructie aan op relevante verschillen tussen leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	... staat toe dat leerlingen die minder instructie nodig hebben beginnen met de opdracht ... geeft extra instructie aan kleine groepjes individuele leerlingen ... richt zich niet uitsluitend op de gemiddelde leerling	0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... past de opdracht en het proces hiervan aan op de relevante verschillen tussen leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	... maakt een onderscheid in de opdrachten tussen individuele leerlingen ... geeft niet alle leerlingen dezelfde tijd om een opdracht te volbrengen	0 – 1 0 – 1
<i>CLIL</i>	... past zijn manier van Engels spreken aan op het niveau van de leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	... biedt hulp aan leerlingen aangepast op het niveau van het Engels van de leerling ... gebruikt leermaterialen die omgaan met verschillen tussen leerlingen	0 – 1 0 – 1
Onderwijsleerstrategieën	... zorgt ervoor dat de leermaterialen gericht zijn op overdracht	1 – 2 – 3 – 4	... leert leerlingen oplossingsstrategieën of zoek- en referentie strategieën ... leert leerlingen gebruik maken van organisatie middelen ... stimuleert het bewust gebruik van het geleerde	0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... stimuleert het gebruik van controleactiviteiten	1 – 2 – 3 – 4	... besteedt aandacht aan het schatten van berekenend en anticiperend lezen ... heeft oplossingen in relatie met de context ... stimuleert het gebruik van alternatieve oplossingen	0 – 1 0 – 1 0 – 1
	... zorgt voor interactieve instructie en activiteiten	1 – 2 – 3 – 4	... vergemakkelijkt wederzijdse interactie tussen leerlingen ... zorgt voor interactie tussen leerlingen en de leerkracht	0 – 1 0 – 1
<i>CLIL</i>	... gebruikt leermaterialen die aansluiten bij het vak	1 – 2 – 3 – 4	... gebruikt leermaterialen die geschreven zijn in het Engels ... maakt gebruik van opdrachten in het Engels	0 – 1 0 – 1

			... laat de leerlingen op vele verschillende manieren in aanraking komen met Engels (vertellen, uitleggen, opmerken etc.)	0 – 1
Betrokkenheid van de leerlingen	Er is sprake van individuele betrokkenheid van de leerlingen	1 – 2 – 3 – 4	- Leerlingen luisteren actief naar de instructie - Leerlingen nemen deel in leer- en groepsdiscussies - Leerlingen werken geconcentreerd, taakgericht op een opdracht	0 – 1 0 – 1 0 – 1
<i>CLIL</i>	De vormgeving van Engels maakt leerlingen betrokken bij het vak	1 – 2 – 3 – 4		
Uiteindelijk oordeel	De algemene kwaliteit van de lessen is beoordeeld als:	1 – 2 – 3 – 4		

*Omcirkel het juiste antwoord: 1 = voornamelijk zwak; 2 = meer zwak dan sterk 3 = meer sterk dan zwak 4 = voornamelijk sterk. Scoor alleen nummer 3 wanneer alle goede voorbeelden (wanneer van toepassing) geobserveerd zijn.

**Omcirkel het juist antwoord: 0 = nee, dit heb ik niet geobserveerd, 1 = ja, dit heb ik geobserveerd.

Overige punten ter beschrijving

1. Hoe wordt de overgang naar een 'CLIL' les vormgegeven? Engels of Nederlands? Hoe doet de leerkracht dit?
2. Hoe wordt hulp geboden aan leerlingen? Gebeurt dit in het Nederlands of Engels? Hoe gaat de leerkracht om met leerlingen die erg veel moeite hebben met Engels?

Bijlage II Interviewvragen

Achtergrondinformatie van de school

- * Wat is de locatie waar de school staat?
 - Stad/dorp/soort wijk
- * Wat is de grootte van de school?
 - Hoeveel leerlingen zitten er op de school?
 - Wat is de leerlingpopulatie van de school? (veel hoog of laag opgeleide ouders?)
 - Hoeveelheid gewichtenleerlingen (extra zorg) zijn er binnen de school?
- * Wat is de visie met betrekking tot het onderwijs?
 - Openbaar of bijzonder onderwijs? Jenaplan, Dalton etc..?

Tweetalig onderwijs

- * Hoe wordt er op de school vormgegeven aan tweetalig onderwijs?
 - Hoeveel uur per week?
 - Welke vakken worden in het Engels gegeven?
 - Wordt er gebruik gemaakt van 'native' speakers?
 - Welke leermethoden en leermaterialen worden er gebruikt?
 - Is er ook sprake van thematisch (projectmatig) Engels onderwijs? Hoe?
- * Welke verschillen zijn er tussen de onder- en bovenbouw?
- * Hoe vindt de begeleiding van leerkrachten plaats? Krijgen ze trainingen en/of cursussen?

CLIL

- * Wordt er op school lesgegeven volgens de CLIL methode?
 - Hoe lang wordt er al gewerkt met de CLIL methode, beginfase of intensief CLIL?
 - Welke vakken worden in het Engels gegeven? Welke?
 - Wordt er ook op andere momenten in het Engels gecommuniceerd? Denk aan kring/pauze.
 - Hoeveel uur per week wordt hieraan besteed?
- * Efficiënt klassenmanagement
 - Hoe wordt er geswitcht naar het CLIL vak?
 - Zijn materialen en methoden direct voor handen?
- * Veilig en stimulerende omgeving

- Hoe vindt de verbetering van fouten die leerlingen maken plaats? Denk hierbij aan verbeteringen op papier maar ook tijdens een instructie e.d.
- Zijn er verschillen tussen correctie in een reguliere les en een CLIL les?
- * Duidelijke instructie
 - Wordt er tijdens de instructie gewisseld in spreektaal? Engels naar Nederlands? Op wat voor momenten gebeurt dit?
- * Adaptief onderwijs
 - Zijn er leerlingen die veel moeite hebben met Engels? En hoe uit zich dit?
 - Hoe gaan leerkrachten om met leerlingen die erg veel moeite hebben met het begrip van Engels?
- * Onderwijsleerstrategieën
 - Hoe wordt het Engels goed geïntegreerd in het vak? Toetsing in het Engels of op inhoud?
 - Welke leermethoden en leermaterialen worden er gebruikt bij niet-taalvakken?
 - Hoe worden leermethoden en leermaterialen gevonden en aangewend?
- * Betrokkenheid van de leerlingen
 - Hoe draagt een leerkracht zorg voor een actieve/betrokken leerling?
- * Mening en ervaringen
 - Wat vindt de school eventuele nadelen aan de CLIL methode/huidige manier van werken?
 - Wat vindt de school positief aan de CLIL methode?
 - Welke ervaringen heeft de school verder nog met CLIL?
 - Heeft de school zelf nog toevoegingen aan dit interview of iets wat hij/zij nog kwijt wil?
 - Hoe vindt de samenwerking plaats tussen team en coördinator van Engels?